۱۳۳-۱۵۰

درک معلمان از کنترل بر تصمیمات برنامه درسی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن

دکتر محسن حاجی‌تبار فیروزجائی[1]

چکیده: هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان درک معلمان دوره اول متوسطه از کنترل بر تصمیمات برنامه درسی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن بوده است. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بوده و جامعه آماری شامل همهٔ معلمان دوره اول متوسطه شهرستان بابل در سال ۱۳۹۶ بوده است که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای ۲۰۲ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه پیک (۲۰۱۵) و برای تحلیل اطلاعات از همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه به شیوه همزمان استفاده شده است. نتایج نشان داد که معلمان در همهٔ حوزه‌های تصمیم‌گیری کنترل کمی را درک می‌کنند. به این صورت که در زمینه راهبردهای آموزش بیشترین و در زمینه محتوا کمترین میزان کنترل را درک می‌کنند. توجه معلمان به راهنمای برنامه درسی، راهنمای معلم، نیازهای دانش‌آموزان و زمینه‌های محلی ارتباط معنادار، اما توجه معلمان به کتابهای درسی و ارزشیابی ارتباط منفی با ادراک آنان از کنترل دارد. باورهای مثبت معلمان درباره مواد برنامه درسی، دانش محتوایی، دانش‌آموزشگری معلمان و همکاری با دیگر معلمان با درک معلمان از کنترل برنامه درسی مرتبط بود. به‌ویژه، دانش محتوایی و آموزشگری معلمان با ادراک کنترل راهبردهای آموزشی و تخصیص زمان بسیار مرتبط بود، اما دانش معلمان از چگونگی استفاده از مواد برنامه درسی رابطهٔ معنادار با ادراک‌شان از کنترل ندارد. همچنین همکاری با معلمان دیگر با افزایش درک‌شان در تصمیم‌گیری رابطه معنادار داشت، اما در استفاده از برنامه درسی و بهبود دانش معلمان رابطهٔ معنادار نداشت.

کلید واژگان: برنامه درسی، درک معلم، تصمیم‌گیری برنامه درسی، کنترل برنامه درسی

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۸/۱۱ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۳/۳۱

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی و انسانی، دانشگاه مازندران. m.hajitabar@umz.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

مقدمه

در چند سال اخیر متخصصان موضوع تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی را در نظام آموزش و پرورش ایران مطرح کرده‌اند، به‌طوری‌که توجه دست‌اندرکاران و مسئولان تعلیم و تربیت نیز به آن جلب شده است. تمرکززدایی، پاسخی منطقی به وضعیت و چالشهای امروز است، زیرا تمرکززدایی مشارکت همه‌جانبهٔ افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی دربارهٔ سرنوشت خود ایجاب می‌کند (جاویدی‌کلاته جعفرآبادی، ۱۳۸۶: ۸۷). در حقیقت همان‌طور که برمن، دئولالیکار و سون[1] (۲۰۰۲) اظهار می‌دارند، یکی از دلایل دفاع از تمرکززدایی در آموزش، بر این پایه استوار است که تصور می‌شود با واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسئولیت پاسخگویی به مدارس، کیفیت آموزشی افزایش می‌یابد، زیرا در آن صورت، مدیران، معلمان و والدین سهم بیشتری در انتخاب محتوا و ارتقای کیفیت آموزش خواهند داشت (گویا و قدکساز خسروشاهی، ۱۳۸۶). با فرض اینکه یکی از اهداف تمرکززدایی سیاستهای برنامه درسی، کمک به معلمان به‌منظور کنترل بیشتر برنامه درسی است، ما باید عوامل مؤثر و موانعی را بشناسیم که هنگام تصمیم‌گیری در برنامه درسی معلمان وجود دارد. این پژوهش می‌تواند راهنمایی برای سیاستگذاران و مدیران مدارس به‌منظور کمک به معلمان در زمینهٔ کنترل بیشتر برنامه‌های درسی در جهت سیاست تمرکززدایی برنامه درسی باشد.

در دههٔ ۱۹۷۰ و اوایل دههٔ ۱۹۸۰ به مدارس و معلمان به‌عنوان نیروهای مؤثر در امر برنامه‌ریزی درسی نگریسته شد و برنامه‌هایی چون تصمیم‌گیری در محیط مدرسه، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و مدیریت مدرسه ـ محور مطرح شد (بریدی[2]، ۱۹۹۵). چنگ[3] (۲۰۰۸)، در پژوهش خود بیان کرد که مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری یکی از توصیه‌های مدیریت مدرسه ـ محور و از ویژگیهای مهم یک مدرسه مؤثر است. براون[4] (۱۹۹۰)، معتقد است که مدیریت مبتنی بر مدرسه پیشنهادی برای عدم‌تمرکز و ترویج مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری مدارس است. فرض مدیریت مدرسه ـ محور این است که هر چه تصمیمات به مشتری نزدیک‌تر شود، تصمیمات بهتری گرفته می‌شود و رضایت و تعهد بیشتر حاکم خواهد شد (کانلی[5]، ۱۹۹۱).

با توجه به برداشتهای متفاوتی که از برنامه درسی وجود دارد، تعابیری گوناگون نیز از فقدان تمرکز در برنامهٔ درسی وجود دارد. مثلاً، گاهی منظور از برنامهٔ درسی، همان کتاب درسی است و گاهی برنامهٔ درسی، روش تدریس و تمام فعالیتهایی را دربر می‌گیرد که هر یک به‌نوعی، بر امر آموزش و یادگیری تأثیرگذارند (برمن و همکاران، ۲۰۰۲). در همین باره سیلور، الکساندر و لوئیس[6]

1. Behrman, Deolalikar & Soon
2. Brady
3. Cheng
4. Brown
5. Conley
6. Saylor, Alexander & Lewis

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

(ترجمه خوی‌نـــژاد، ۱۳۸۰) اظهار کرده‌اند که موفقیت و شکســـت بهترین یـــا ضعیف‌ترین برنامه‌های درســـی در کلاس درس، به‌میزان مداخله یا مشـــارکت معلمان در امر برنامه‌ریزی درسی بستگی دارد. معلم آخرین فرد تصمیم‌گیر در مورد فرصتهای یادگیری تدارک‌دیده‌شـــده در برنامهٔ درســـی اســـت. با نزدیک‌تر کردن ســـطوح تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان و کلاس درس و اختصاص دادن قدرت به افراد ذی‌نفع در تصمیم‌گیری، امکان پاسخگویی بهتر و بیشتر به نیازهای ویژهٔ جوامع محلی و نیز بهره‌برداری از دانش، خلاقیت و نیروی مردمی در سطح مدرسه و جامعه فراهم می‌شود. البته همان‌گونه که مطرح شد، تحقق‌پذیری این امر در گرو ارتقای ظرفیتهای مدرسه و رشد توانمندیهای حرفه‌ای معلمان و سایر کارکنان مدرسه است.

دوب[1] (۲۰۱۶)، بر این باور اســـت که تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش یک پدیده مهم و شـــامل تعدادی از فعالیتهاســـت که از سیاستها و تصمیمات مالی گرفته تا تصمیمات برنامه درسی متغیر است. این مطالعه بر نقش معلم در تصمیم‌گیری برنامه درسی متمرکز شده است. نکیابوناکی[2] (۲۰۱۳)، اظهار می‌دارد که تصمیم‌گیری در برنامه درسی به‌مثابه یک پدیده پیچیده تعریف شده است که منعکس‌کننده برنامه‌ها و فعالیتهایی اســـت که به نفع دانش‌آموزان و کمک به آنها در دســـتیابی به اهداف خود است. کاموگیشـــا و ماتنگی[3] (۲۰۱۴) و بوک[4] (۲۰۰۸) بر این باورند که تصمیم‌گیری در برنامه درســـی شامل تعیین اهداف برای کل برنامه آموزشـــی و انتخاب موضوعاتی اســـت که از طریق آنها می‌توان به اهداف دست یافت. مارش[5] (۲۰۰۷) معتقد است که تصمیم‌گیری در برنامه درسی فرایندی پویاست که شامل مشـــارکت بازیگران گوناگون اســـت و به شـــخصیتها، ارزشـــها و دانش افراد درگیر در آن وابسته است. این تعاریف حاکی از آن اســـت که تصمیم‌گیری در برنامه درســـی شامل انتخاب در مورد دانشی است که ارزش تدریس را دارد و اینکه چه موضوعاتی به بهترین وجه منعکس‌کننده یا حاوی چنین دانشـــی هستند.

لانمتس و روتمان[6] (۲۰۱۵) معتقدند به‌دلیل تغییراتی که ما در قرن بیســـت‌ویکم از نظر فرهنگی، اقتصادی و تولیدی با آنها مواجه‌ایم، تصمیم‌گیری آگاهانه برای تدوین سیاست آموزشی در سطح جهانی، منطقه‌ای یا محلی امری ضروری اســـت. بر این اســـاس، تواناییها و مهارتهای لازم برای تولید و مدیریت دانـــش و نوآوریها برای همه جوامع مدرن در حوزه طراحی الگوی تصمیم‌گیری آموزشـــی و اجرای آن در تدوین برنامه درســـی از اهمیت اساسی برخوردار است. دوب (۲۰۱۶) در پژوهش خود نشان داد که تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی، به‌ویژه انتخاب موضوعات جدید در مدارس تنها درصورتی مؤثر است

1. Dube
3. Nkyabonaki
3. Kamugisha & Mateng'e
4. Bouck
5. Marsh
6. Läänemets & Rüütmann

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

که مشـــارکت کامل همه ذی‌نفعان را شامل شود. ذی‌نفعان نه تنها باید دلیل تصمیم‌گیری را بشناسند، بلکه باید نقشهای مورد انتظار خود را نیز در این فرایند درک کنند و برای تصویب مؤثر آنها آموزش دیده و از آنها حمایت کنند. همانطور که کلاک[1] (۲۰۱۲) استدلال می‌کند معلمان باید از طریق تأمل مداوم و تصمیم‌گیری در مجامع گوناگون، برنامه‌های درسی را در اختیار بگیرند. این امر منجر به افزایش تمایل معلمان برای اجرای تصمیم خواهد شد (سمکنج[2]، ۲۰۱۲).

شیولســـون[3] و همکارانـــش (۱۹۸۷) در زمینهٔ نقش معلمان در تدوین برنامه درســـی معتقدند که در داخل مدرســـه، برنامه درســـی به‌عنوان محتوای آموزشـــی و ابزار تبادل معلم و دانش‌آموز است، اما در برنامه درسی عملیاتی، معلمان به طراحی برنامه درسی به روش قابل فهم برای دانش‌آموزان برمبنای موضوعات درســـی و دانش‌آموزشگری‌شـــان می‌پردازند. کلاین[4] (۱۹۹۲) معتقد است که معلمان نقشی اساســـی در تصمیم‌گیریهای برنامه درســـی دارند، چرا که معلمان نقشی تعیین‌کننده در اجرای برنامه درسی دارند. همـــچنین وی بر این باور اســـت که معلمان در برابر تصمیمـــات قـبلی بـرنامه درسی به یکی از این شیوه‌ها عمل می‌کنند: آنها ممکن است تصمیم به اجرای کامل تصمیمات از قبل تعیین‌شده بگیرند که بیشـــترین فاصله را با خواسته دانش‌آموز دارد یا این‌که ممکن است گاهی اوقات به شیوه‌ای بسیار قابل‌توجه، آنچه را دیگران در برنامه درسی می‌خواهند تغییر دهند و یا آنها ممکن است به‌طور کامل تصمیماتی را نادیده بگیرند که در سطوح مختلف گرفته شده‌اند (ص ۲۹).

در مطالعات پیشـــین به نقشـــهای متفاوت معلمان در تصمیم‌گیری برنامه درسی اشاره شده است کـــه از جمله آنها می‌توان بـــه تصمیم‌گیری معلمان در مورد پوشـــش محتوا و راهبردهای آموزشـــی (کوهـــس[5] و همکاران، ۱۹۸۵؛ رمیلارد[6]، ۲۰۱۵)، تصمیم‌گیری معلمان در مورد تخصیص دادن زمان و توالی (فریمن و پورتر[7]،۱۹۸۹؛ سوسنیاک و استودولسکی[8]، ۱۹۹۳)، تصمیم‌گیری معلمان در مورد تغییر و توســـعهٔ برنامه درسی که امکان تصمیم‌گیری و اســـتقلال معلم در حذف کردن یا افزودن موضوعات برای آموزش کلاس درس خارج از برنامه‌ریزی درسی مصوب، انتخاب روش تدریس بر اساس نیازمندیهای دانش‌آمـــوزان، آزمون و تجربهٔ روشـــهای تدریس جدید و آزمون برنامه درســـی جدید را در بر می‌گیرد (فریدمن، ۱۹۹۹؛ به‌نقل از شـــیربگی، بلندهمتان و تدین‌ســـنگانی، ۱۳۹۶)، اشاره کرد. کیم[9] (۲۰۰۴) و ســـئو[10] (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان دادند که معلمان کره پیشنهادات مربوط به محتوا و راهبردهای

1. Klock
2. Samkange
3. Shavelson
4. Klein
5. Kuhs
6. Remillard
7. Freeman & Porter
8. Sosniak & Stodolsky
9. Kim
10. Seo

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

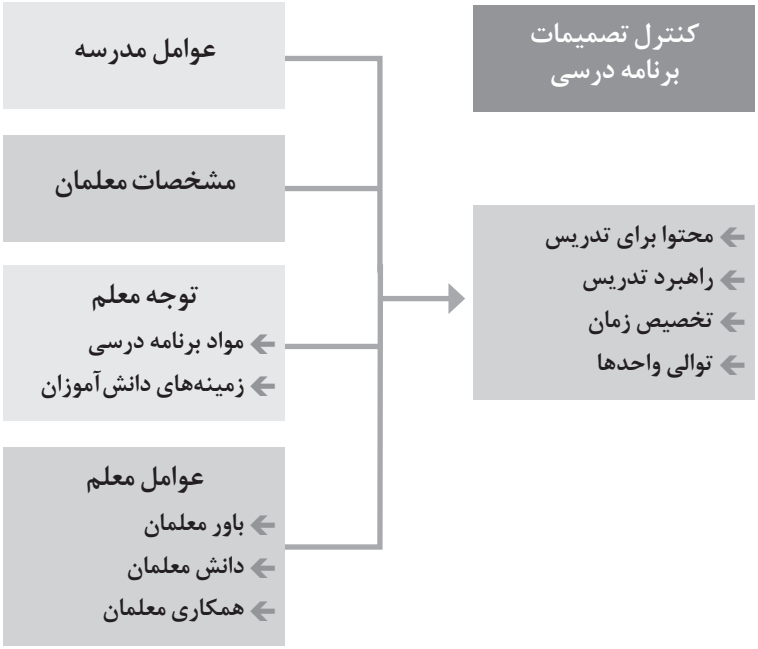
آموزشی را در استانداردهای برنامه درسی تعدیل یا تغییر دادند.

پیک[1] (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که اکثر مطالعات این حوزه به بررسی تصمیمات معلمان درباره محتوا و راهبردهای آموزشی پرداخته اند، چرا که تمایز محتوا از راهبردهای آموزشی در زمان تدریس کار آسانی نیست. علاوه بر این، پیک (۲۰۱۱) بیان کرد که معلمان انواع مختلفی از مواد برنامه درسی مانند راهنماهای برنامه درسی، کتابهای درسی، راهنماهای معلمان و ارزیابیها را مورد استفاده قرار می‌دهند. مانفیلز[2] و همکاران(۲۰۰۴) بر این باورند که ویژگیهای مواد برنامه درسی (مثلاً تأکید بر محتوای خاص) و فشار سیاسی از طریق مواد برنامه درسی بر تصمیم‌گیری برنامه درسی معلمان تأثیر می‌گذارد. به‌ویژه، ارزیابیها، با فشار سیاسی هنگام تصمیم‌گیری در برنامه درسی، توجه بسیاری را به خود جلب کرده است (شور[3] و همکاران،۲۰۰۴).

برخی از پژوهشهای نوین به‌صورت تجربی، نشان دادند که باورهای مثبت و منفی معلمان (گیل و هافمن[4]،۲۰۰۹) به‌ویژه، اعتقادات معلمان درباره اقتدار و اعتبار استانداردهای برنامه درسی (دانلی و بون[5]،۲۰۰۷)، دانش معلمان درباره ایده‌های اصلاحی و راههای استفاده از استانداردهای برنامه درسی (چوی و لی[6]، ۲۰۰۸؛ کوهن و هیل[7]، ۲۰۰۱؛ سان[8] و چوی، ۲۰۰۸) و همکاری و مشارکت میان معلمان (کوبرن[9]، ۲۰۰۱؛ سئو، ۲۰۰۹؛ شین[10]، ۲۰۰۹)، بر تصمیم‌گیری برنامه درسی معلمان تأثیر می‌گذارد. کواندرز[11] و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان دادند که باورهای معلمان در مورد محتوای برنامه درسی، نقش معلمان و توسعه مواد یادگیری بر تصمیم‌گیری برنامه درسی مؤثر است. به‌ویژه، اعتقادات معلمان درباره اقتدار مواد برنامه درسی (مثلاً کتابهای درسی، راهنماهای برنامه درسی و ارزیابیها) به‌طورمستقیم با تصمیم‌گیری برنامه درسی ارتباط دارد. سان و چوی (۲۰۰۸؛ به نقل از پیک، ۲۰۱۵) در پژوهش خود بیان کردند که دانش معلمان بر اجرای سیاستهای برنامه درسی و بهبود شیوه‌های تدریس آنها تأثیر دارد. کوهن و هیل (۲۰۰۱) در پژوهش خود نشان دادند که دانش معلمان بر رفتار معلمان و تصمیم‌گیری برنامه درسی تأثیر می‌گذارد. به‌ویژه عدم درک معلمان یا سوء برداشت از سیاستهای برنامه درسی، منجر به تدریس غلط سیاستهای برنامه درسی و محتوا می‌شود. با توجه به پیشینه پژوهش، مدل تحلیلی و نظری پژوهش در شکل ۱ ارائه می‌شود.

1. Paik
2. Monfils
3. Schorr
4. Gill & Hoffman
5. Donnelly & Boone
6. Choi & Lee
7. Cohen & Hill
8 Son
9. Coburn
10. Shin
11. Coenders

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]



شکل ۱. الگوی کنترل معلمان بر تصمیم‌گیری برنامه درسی

از آنجایی که در آموزش و پرورش کشورمان مطالعات اندکی به بررسی واکنش معلمان به سیاست برنامه درسی، به‌ویژه تمرکززدایی سیاستهای برنامه درسی پرداخته اند و با توجه به سیاست سالهای اخیر وزارت آموزش و پرورش در زمینهٔ تمرکززدایی، در پژوهش حاضر به بررسی درک معلمان از کنترل بر تصمیمات برنامه درسی (محتوا برای تدریس، راهبردهای آموزشی، تخصیص زمان برای هر واحد و توالی واحدها) و همچنین شناسایی عوامل مؤثر بر ادراک معلمان از کنترل بر برنامه درسی پرداخته شده است. نتایج پژوهش حاضر به سیاستگذاران و پژوهشگران آموزشی کمک می‌کند تا دریابند که آیا معلمان دوره متوسطه بر برنامه درسی کنترل دارند یا نه. همچنین این مطالعه با ارائه برخی راهکارها و دلالتها برای سیاستگذاران و مدیران مدارس، زمینه را برای تشویق معلمان به پذیرش مسئولیت در تصمیم‌گیریهای برنامه درسی فراهم می‌کند. از این‌رو پژوهش حاضر برای بررسی اهداف فوق در پی پاسخگویی به سؤالات ذیل است:

۱. معلمان تا چه اندازه کنترل برنامه درسی خود را درک می‌کنند و تفاوت و تشابه درک آنها از کنترل برنامه درسی در چهار نوع تصمیم‌گیری برنامه درسی چیست؟

۲. عوامل مؤثر بر درک معلمان از کنترل برنامه درسی کدام‌اند؟

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

روش‌شناسی

این پژوهش با توجه به هدف از نوع کاربردی و از نظر شیوه اجرا، پژوهش توصیفی ـ پیمایشی از نوع همبستگی است. جامعهٔ آماری، شامل همهٔ معلمان متوسطه اول شهرستان بابل (۶۱۳ نفر) در سال ۱۳۹۶ بوده است. برای تعیین حجم نمونه بر اساس توصیه فیلد[1] (۲۰۰۹) از نمودارهای میلز و شیون (۲۰۰۱) استفاده شده است. براساس این نمودار با فرض یک اندازه اثر متوسط، حجم نمونه ۲۰۰ نفر تا ۲۰ متغیر پیش‌بین کافی خواهد بود. با درنظر گرفتن افت نمونه، ۲۳۵ پرسشنامه اجرا شد. پس از حذف پرسشنامه‌های نامناسب، ۲۰۲ پرسشنامه برای تحلیل نهایی باقی ماند. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای یک مرحله‌ای انجام شد. از میان مدارس، ۲۳ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. پس از توضیح در مورد پژوهش، پرسشنامه پژوهش برای پاسخگویی در اختیار معلمان هر مدرسه قرار گرفت. میانگین دانش‌آموزان در هر کلاس ۲۷/۰۲ نفر، میانگین کلاسهای هر مدرسه ۴/۶۵ کلاس و میانگین سابقه کار معلمان ۱۰/۴۷ سال بود. ۵۵ درصد از دبیران زن و ۴۵ درصد مرد بودند. ۷۸ درصد دبیران تحصیلات کارشناسی و ۲۲ درصد تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر داشتند. ۶۵ درصد مدارس دولتی و ۳۵ درصد از مدارس غیرانتفاعی بودند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه تدوین‌شدهٔ پیک (۲۰۱۵) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل چهار بخش می‌باشد. بخش اول اطلاعات جمعیت‌شناختی معلمان و مدرسه (شامل جنسیت، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی، نوع مدرسه، تعداد دانش‌آموزان کلاس، تعداد کلاس هر مدرسه، میزان دانش معلمان از تمرکززدایی و موافقت معلمان با تمرکززدایی) است؛ بخش دوم میزان کنترل معلم بر تصمیم‌گیری برنامه درسی (یعنی محتوای تدریس، راهبرد تدریس، تخصیص زمان به هر واحد و توالی واحدها) را اندازه می‌گیرد. شیوه نمره‌گذاری براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت با وزنهای: کنترل خیلی‌زیاد (نمره ۵)، کنترل زیاد (نمره ۴)، تا حدی کنترل (نمره ۳)، کنترل کم (نمره ۲) و هیچ کنترل (نمره ۱) است. بخش سوم تأثیر استانداردهای برنامه درسی (یعنی راهنمای برنامه درسی، راهنمای معلم، کتاب درسی، زمینه‌های محلی دانش‌آموز، نیاز دانش‌آموز و سنجش و ارزیابی) را بر تصمیم‌گیری برنامه درسی اندازه می‌گیرد. بخش چهارم عوامل مربوط به معلم را در سه بخش میزان دانش معلمان شامل (۵ گویه)، میزان همکاری با دیگر معلمان (۷ گویه) و باورهای معلمان نسبت به مواد برنامه درسی (۱۱ گویه) اندازه می‌گیرد. برای تهیه نسخه فارسی، دو مترجم به‌صورت مستقل پرسشنامه را به فارسی ترجمه کردند. پژوهشگر پس از تطبیق دو ترجمه و رفع ناهمخوانیها نسخه فارسی پرسشنامه را تدوین کرده است. این نسخه برای ارزیابی روایی صوری و محتوایی به سه نفر از متخصصان برنامه درسی و یک نفر از متخصصان روان‌سنجی ارائه شد. نسخه نهایی پس از اعمال دیدگاهها و نظرات متخصصان برای بهبود روایی پرسشنامه تهیه شد. پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شده است. ضریب آلفا برای میزان کنترل ۰/۷۵، توجه به راهنمای برنامه ۰/۷۳،

1. Field

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

توجه به کتاب درسی ۰/۸۱، توجه به راهنمای معلم ۰/۸۰، توجه به سنجش و ارزشیابی ۰/۷۸، توجه به زمینه‌های محلی ۰/۷۹، توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان ۰/۸۱، دانش معلمان ۰/۷۱، باورهای مثبت ۰/۸۷، باورهای منفی ۰/۸۹ و همکاری معلمان ۰/۷۴ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل‌قبول پرسشنامه است.

برای تحلیل داده‌ها از روشهای آمار توصیفی (درصد فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به شیوه همزمان) استفاده شده و داده‌ها به کمک نرم افزار SPSS21 تحلیل شده است.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی میزان کنترل ادراک‌شده معلمان در اتخاذ تصمیمات مربوط به برنامه درسی در جدول ۱ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد گزینه «هیچ» برای کنترل بر محتوا و توالی واحدها رایج‌ترین گزینه انتخاب شده از سوی معلمان است که نشان می‌دهد بیشتر معلمان در این دو حوزه کنترل پایینی ادراک می‌کنند. گزینه «کمی» برای کنترل بر راهبردهای آموزشی رایج‌ترین گزینه است. برای تخصیص زمان گزینه «تاحدی» رایج‌ترین گزینه است. کمترین میزان کنترل مربوط به محتوا است (M=۱/۶۲). در زمینه محتوا کمتر از یک درصد از معلمان کنترل زیاد و کنترل خیلی‌زیاد احساس می‌کنند. توالی واحدها نیز کنترل ادراک‌شده اندکی دارد (M=۱/۸۳). معلمان در زمینه راهبردهای آموزش بیشترین میزان کنترل ادراک‌شده را دارند (M=۲/۴۲). میزان کنترل ادراک‌شده تخصیص زمان پس از راهبردهای آموزشی بیشترین مقدار را دارد (M=۲/۲۸). در مجموع میانگینها نشان می‌دهند که معلمان در همهٔ حوزه‌ها کنترل پایینی ادراک می‌کنند.

جدول ۱. میزان کنترل ادراک‌شده معلمان بر برنامه درسی

		محتوا	راهبردهای آموزشی	تخصیص زمان	توالی واحدها
میزان کنترل	هیچ	۹۹ (۴۹/۰۰)	۳۲ (۱۵/۸۴)	۴۴ (۲۱/۷۸)	۸۰ (۳۹/۶۰)
	کمی	۸۳ (۴۱/۱۰)	۷۸ (۳۸/۶۱)	۷۱ (۳۵/۱۴)	۷۳ (۳۶/۱۴)
	تاحدی	۱۸ (۸/۰۹)	۷۱ (۳۵/۱۴)	۷۴ (۳۶/۶۳)	۴۴ (۲۱/۷۸)
	زیاد	۱ (۰/۰۰۵)	۱۷ (۸/۴۲)	۱۱ (۵/۴۴)	۳ (۱/۴۸)
	خیلی زیاد	۱ (۰/۰۰۵)	۴ (۱/۹۸)	۲ (۰/۱۰)	۲ (۰/۱۰)
میانگین		**۱/۶۲**	**۲/۴۲**	**۲/۲۸**	**۱/۸۳**
انحراف معیار		**۱/۰۹**	**۱/۵۲**	**۱/۴۱**	**۱/۳۸**

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

ضرایب همبستگی جدول ۲ نشان می‌دهد که در میان متغیرها، توجه به راهنمای برنامه درسی (P<۰/۰۱ ، r =۰/۴۴) و توجه به نیازهای دانش‌آموز (P<۰/۰۱ ، r =۰/۳۰) قوی‌ترین ارتباط مثبت را با کنترل ادراک‌شده در محتوا دارند. توجه به کتاب درسی همبستگی منفی با کنترل ادراک‌شده روی محتوا دارد (P<۰/۰۱ ، r = -۰/۲۰). توجه به زمینه محلی قوی‌ترین همبستگی را با کنترل ادراک‌شده روی راهبردهای آموزشی دارد (P<۰/۰۱ ، r =۰/۳۹). کنترل ادراک‌شده روی تخصیص زمان بیشترین همبستگی را با باورهای مثبت به مواد برنامه درسی دارد (P<۰/۰۱ ، r =۰/۴۱). از این گذشته، این متغیر همبستگی منفی و معناداری با باورهای منفی به مواد برنامه درسی دارد (P<۰/۰۱ ، r = -۰/۲۲). کنترل ادراک‌شده روی توالی واحدها بیشترین ارتباط را با دانش محتوا و پداگوژی دارد (P<۰/۰۱ ،r=۰/۳۵).

جدول ۲. همبستگی توجه به مواد، بافتهای دانش‌آموزی، دانش معلمان و همکاری معلمان با کنترل ادراک‌شده

عوامل	محتوا	راهبردها	تخصیص زمان	توالی واحدها
دانش در مورد تمرکززدایی	-۰/۰۵	۰/۲۰**	۰/۱۸**	-۰/۰۶
موافقت با تمرکززدایی	-۰/۰۷	۰/۰۴	-۰/۰۸	-۰/۰۸
توجه به راهنمای برنامه	۰/۴۴**	۰/۲۳**	۰/۰۷	۰/۰۵
توجه به کتاب درسی	-۰/۲۰**	۰/۰۴	-۰/۱۴*	-۰/۰۷
توجه به راهنمای معلم	۰/۱۸**	۰/۲۵**	۰/۱۳	۰/۰۹
توجه به سنجش و ارزشیابی	-۰/۲۶**	۰-/۳۲**	-۰/۱۹**	۰/۰۵
توجه به زمینه محلی	۰/۲۵**	۰/۳۹**	۰/۱۲	۰/۱۴*
توجه به نیازهای دانش‌آموز	۰/۳۰**	۰/۱۸**	۰/۰۳	۰/۰۴
باورهای منفی در مورد مواد برنامه درسی	-۰/۱۳	-۰/۱۰	-۰/۲۲**	۰/۰۷
باورهای مثبت در مورد مواد برنامه درسی	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۴۱**	۰/۱۶**
دانش محتوا و پداگوژی	۰/۱۹**	-۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۳۵**
دانش استفاده از برنامه درسی	۰/۱۵*	۰/۲۷**	۰/۲۸**	۰/۰۳
همکاری برای ارتقای دانش معلم	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۰۳	۰/۰۳
همکاری برای تصمیم‌گیری برنامه درسی	۰/۱۰	۰/۱۲	۰/۲۵**	۰/۲۴**
همکاری برای استفاده از برنامه درسی	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۲

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

برای شناسایی عوامل معلم و مدرسه تأثیرگذار روی میزان کنترل ادراک‌شده معلمان بر تصمیمات برنامه درسی، از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به شیوه همزمان استفاده شده است. برای هر یک از کنترلهای ادراک‌شده یک تحلیل رگرسیون مجزا انجام شده است.

نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۳ مشاهده می‌شود. متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیون حدود ۴۲ درصد از واریانس میزان کنترل روی محتوا را تبیین می‌کنند (R^2=۰/۴۲ ، F(۱۸۱،۲۰)=۶/۶۶). دانش در مورد تمرکززدایی (β=۰/۱۲ ، P<۰/۰۵)، توجه به راهنمای برنامه (β=۰/۳۴ ، P<۰/۰۱)، توجه به سنجش و ارزشیابی (β=۰/۱۸ ، P<۰/۰۱) و توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان (β=۰/۲۱ ، P<۰/۰۱)، تأثیری مثبت و معنادار روی میزان کنترل ادراک‌شده در محتوا دارند.

متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیون حدود ۴۴ درصد از واریانس میزان کنترل روی راهبردهای آموزشی را تبیین می‌کنند (R^2=۰/۴۴ ، F(۱۸۱،۲۰)=۶/۹۶). توجه به راهنمای معلم (β=۰/۴۱ ، P<۰/۰۱)، توجه به زمینه‌های محلی (β=۰/۲۸ ، P<۰/۰۱)، دانش محتوا و پداگوژی معلم (β=۰/۲۴ ، P<۰/۰۱)، و همکاری معلمان برای تصمیم‌گیری (β=۰/۱۵ ، P<۰/۰۱)، تأثیری مثبت و معنادار روی میزان کنترل ادراک‌شده در راهبردهای آموزشی دارند.

متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیون حدود ۴۷ درصد از واریانس میزان کنترل روی تخصیص زمان را تبیین می‌کنند (R^2=۰/۴۷ ، F(۱۸۱،۲۰)=۸/۰۲). باورهای منفی در مورد مواد برنامه درسی (β=-۰/۲۴ ، P<۰/۰۱) تأثیر منفی روی کنترل ادراک‌شده تخصیص زمان دارند. باورهای مثبت در مورد مواد برنامه درسی (β=۰/۴۰ ، P<۰/۰۱)، توجه به راهنمای معلم (β=۰/۱۷ ، P<۰/۰۵) و دانش محتوا و پداگوژی معلم (β=۰/۲۸ ، P<۰/۰۱)، تأثیری مثبت و معنادار روی میزان کنترل ادراک‌شده در تخصیص زمان دارند.

متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیون حدود ۲۶ درصد از واریانس میزان کنترل روی توالی واحدها را تبیین می‌کنند (R^2=۰/۲۶ ، F(۱۸۱،۲۰)=۳/۲۲). باورهای مثبت در مورد مواد برنامه درسی (β=۰/۱۷ ، P<۰/۰۵)، دانش محتوا و پداگوژی معلم (β=۰/۳۶ ، P<۰/۰۱) و همکاری معلمان برای تصمیم‌گیریهای برنامه‌درسی (β=۰/۲۶ ، P<۰/۰۱)، تأثیری مثبت و معنادار روی میزان کنترل ادراک‌شده در تعیین توالی واحدها دارند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

جدول ۳. نتایج رگرسیون کنترل ادراک‌شده روی عوامل معلم و مدرسه

	محتوا		راهبردها		تخصیص زمان		توالی واحدها	
	β	t	β	t	β	t	β	t
توجه به راهنمای برنامه درسی	۰/۳۴	۵/۲۱**	۰/۱۲	۱/۹۱	۰/۰۴	۰/۶۵	۰/۰۳	۰/۴۰
توجه به کتاب درسی	۰/۱۲	۱/۸۰	-۰/۰۱	-۰/۲۰	۰/۱۰	۱/۵۷	-۰/۱۱	-۱/۴۶
توجه به راهنمای معلم	۰/۰۴	۰/۶۲	۰/۴۱	۶/۴۷**	۰/۱۷	۲/۲۸*	۰/۰۱	۰/۰۱
توجه به سنجش و ارزشیابی	۰/۱۸	-۲/۵۱**	۰/۱۱	۱/۵۸	۰/۱۱	۱/۸۱	-۰/۰۸	-۰/۹۳
توجه به زمینه محلی	-۰/۰۵	-۰/۶۳	۰/۲۸	۳/۶۷**	-۰/۰۹	-۱/۲۲	۰/۱۳	۱/۴۷
توجه به نیازهای دانش‌آموز	۰/۲۱	۳/۰۸**	۰/۰۸	۱/۱۴	-۰/۰۲	-۰/۲۵	-۰/۰۱	-۰/۰۱
باورهای منفی به مواد برنامه درسی	۰/۰۹	۱/۴۳	۰/۰۸	۱/۲۵	-۰/۲۴	-۴/۱۲**	۰/۰۵	۰/۶۸
باورهای مثبت به مواد برنامه درسی	۰/۰۶	۰/۹۵	۰/۰۹	۱/۴۰	۰/۴۰	۷/۰۴**	۰/۱۷	۲/۰۴*
دانش محتوا و پداگوژی	۰/۱۱	۱/۸۵	۰/۲۴	۴/۲۰**	۰/۲۸	۴/۹۵**	۰/۳۶	۵/۳۷**
دانش استفاده از برنامه درسی	-۰/۰۸	-۱/۳۳	۰/۰۱	-۰/۰۹	-۰/۰۳	-۰/۶۲	-۰/۰۷	-۱/۰۴
همکاری برای تصمیم‌گیری برنامه درسی	۰/۰۹	۱/۴۸	۰/۱۵	۲/۶۵**	۰/۰۹	۱/۲۲	۰/۲۶	۳/۹۱**
همکاری برای ارتقای دانش معلم	۰/۰۷	۱/۱۴	۰/۰۸	۱/۱۹	-۰/۰۳	-۰/۶۰	-۰/۰۱	-۰/۱۵
همکاری برای استفاده از برنامه‌درسی	۰/۰۷	۱/۰۷	-۰/۰۲	-۰/۲۶	۰/۰۳	۰/۵۶	-۰/۱۰	-۱/۳۲
جنسیت	۰/۰۸	۱/۱۷	۰/۰۰۷	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۷۱	-۰/۰۱	-۰/۱۸
سابقه تدریس	-۰/۰۹	-۱/۴۶	۰/۰۴	۰/۶۷	۰/۰۸	۱/۱۸	-۰/۰۷	-۱/۱۵
تحصیلات	-۰/۰۹	-۱/۵۴	-۰/۰۶	-۰/۹۸	۰/۰۳	-۰/۶۳	-۰/۰۳	-۰/۴۳
دانش در مورد تمرکززدایی	۰/۱۲	۱/۹۸*	۰/۰۲	۰/۱۹	۰/۰۳	۰/۵۸	۰/۰۲	۰/۳۰
موافقت با تمرکززدایی	-۰/۰۷	-۱/۲۸	۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۰۶	۱/۰۹	۰/۰۱	۰/۰۲
نوع مدرسه	۰/۰۹	۱/۴۳	۰/۱۱	۱/۸۱	۰/۰۷	۰/۱۴	۰/۰۱	۰/۱۸
تعداد دانش‌آموزان کلاس	-۰/۰۱	-۰/۲۱	۰/۱۰	۱/۵۳	-۰/۰۲	-۰/۲۸	۰/۰۱	۰/۲۳

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

بحث و نتیجه‌گیری

در مورد میزان درک معلمان از کنترل برنامه درســـی در چهار نوع تصمیم‌گیری برنامه درسی نتایج نشان داد که معلمان بیشترین کنترل را روی راهبردهای آموزشی احساس می‌کنند. تخصیص زمان و توالی واحدها در مرتبه بعدی کنترل ادراک‌شـــده قـــرار دارند. کمترین کنترل مربوط به محتوا بـــود. به‌طورکلی یافته‌های این مطالعه نشان داد که معلمان در همهٔ حوزه‌ها کنترل پایینی ادراک می‌کنند. این یافته، یافته‌های مطالعات قبلی را تأیید می‌کند که معلمان تمایل به افزودن یا حذف محتوای استانداردهای برنامه درسی ندارند و معمولاً توالی یا راهبردهای آموزشـــی پیشنهادشده در استانداردهای برنامه درسی را تغییر می‌دهند، اما غالباً محتوای آموزشـــی را تغییر نمی‌دهند (سئو، ۲۰۰۹؛ کیم،۲۰۰۴). در تفسیر این یافته‌ها می‌توان گفت اولاً، ممکن است معلمان نیازی به تغییر محتوا احساس نکنند، بنابراین تمایلی به تغییر و اضافه کردن یا حذف محتوای آموزشی اســـتانداردهای برنامه درسی نداشته باشند. برای نمونه، موضوع ریاضیات دارای نظمی بسیار خطی در عناوین درســـی است، به‌طوری‌که معلمان ریاضی آزادی نسبتاً کمی برای تغییر محتویات استانداردهای برنامه درسی دارند، درحالی‌که معلمان مطالعات اجتماعی می‌توانند اطلاعات بیشتر در زمینه محیطهای فرهنگی و تاریخی محل اطراف مدارس اضافه کنند (کیم،۲۰۰۴). دوم، به‌نظر می‌رسد تغییر محتوای استانداردهای برنامه درسی، که به‌شدت با ارزشیابی در ارتباط است، برای معلمان دشوار باشد و یافته‌های مطالعات قبلی این را تأیید می‌کند (کیم، ۲۰۰۴؛ لی و هانگ[1]، ۲۰۰۸؛ سئو،۲۰۰۹). معلمان که تأکید بر آماده‌سازی دانش‌آموزان بر ارزشیابی دارند، بیشتر بر مطالب استانداردهای برنامه درسی (معمولاً کتاب درسی) تأکید دارند. بنابراین، ممکن است معلمان اعتراف کنند که نمی‌توانند محتوای استانداردهای برنامه درسی را تغییر دهند، درحالی‌که در مورد راهبردهای آموزشی، تخصیص زمان یا توالی تا اندازه‌ای حق انتخاب دارند.

در مورد عوامل مؤثر بر درک معلمان از کنترل برنامه درســـی (محتوا) نتایج پژوهش نشـــان داد که توجه معلمان به راهنمای برنامه درســـی، راهنمای معلم، زمینه محلی، نیازهای خاص دانش‌آموزان، دانش محتوایی و پداگوژی و دانش اســـتفاده از برنامه درسی ارتباطی مثبت با کنترل ادراک‌شده معلمان روی محتوا دارد. اما توجه به کتاب درسی و سنجش و ارزشیابی ارتباط منفی با کنترل ادراک‌شده روی محتوا دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، دانش تمرکز زدایی معلمان، توجه معلمان به راهنمای برنامه درسی و نیازهای خاص دانش‌آموزان تأثیر مثبت روی کنترل ادراک‌شده محتوا دارد، اما توجه به سنجش و ارزشـــیابی تأثیر منفی بر کنترل ادراک‌شـــده روی محتوا دارد. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش پیک (۲۰۱۵) و رمیلارد (۲۰۱۵) مؤید آن اســـت می‌توان گفت هر چه میزان توجه معلمان به مواد برنامه درســـی (راهنمای برنامه درسی و راهنمای معلم) و زمینه‌های دانش‌آموزان (زمینه محلی، نیازهای خاص دانش‌آموز) و همچنین میزان دانش معلمان بیشتر بشود، تأثیری قابل‌توجه بر ادراک آنها از کنترل تصمیم‌گیری برنامه درسی (محتوا) خواهد گذاشت.

1. Hong

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

در مـــورد عوامـــل مؤثر بر درک معلمـــان از کنترل برنامه درســـی (راهبردهای آمـــوزش) نتایج پژوهش نشان داد که دانش معلمان در مورد سیاست تمرکز زدایی، توجه به راهنمای برنامه درسی، زمینه محلی، نیازهای خاص دانش‌آموزان و دانش اســـتفاده از برنامه درســـی ارتباطی مثبت با کنترل روی راهبردها دارند، اما توجه به سنجش و ارزشیابی ارتباط منفی با کنترل ادراک‌شده روی راهبردهای آموزش دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، توجه به زمینه‌های محلی، توجه به راهنمای معلم، دانش محتوایی و پداگوژی و همکاری معلمان برای تصمیم‌گیری برنامه درســـی تأثیر مثبت روی کنترل ادراک‌شده راهبردهای آموزش دارد. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش رمیلارد (۲۰۱۵)، کیم (۲۰۰۴) و سئو (۲۰۰۹) مؤید آن اســـت می‌توان گفت که هر چند در کشـــور ما بیشـــترین توجه معلمان به کتابهای درســـی است، اما توجه معلمان به کتابهای درسی تأثیری قابل‌توجه بر ادراک آنها از کنترل تصمیم‌گیری برنامه درسی ندارد. با توجه به اینکه کتابهای درسی محتوا برای آموزش فراهم می‌کنند و راهنماهای معلمان شامل اطلاعاتی در مورد چگونگی اســـتفاده از کتابهای درسی (برای نمونه، نحوه نمایش محتویات در کتاب درسی) هستند، همچنین راهنمای برنامه درســـی اســـتانداردها را در بر می‌گیرند و شامل عناصر عمومی مانند هدفهای عینی، محتوا، استراتژیهای آموزشی و ارزیابی برای هر موضوع می‌شوند، طبیعی است که معلمانی که به راهنمای معلمان و راهنمای برنامه درسی توجه می‌کنند، ممکن است احساس کنند کنترل بیشتری بر راهبردهای آموزشی دارند.

در مورد عوامل مؤثر بر درک معلمان از کنترل برنامه درسی (تخصیص زمان) نتایج پژوهش نشان داد که دانش معلمان در زمینه سیاست تمرکز زدایی، باورهای مثبت در مورد مواد برنامه، دانش استفاده از برنامه درسی و همکاری معلمان برای تصمیم‌گیری برنامه درســـی ارتباط مثبت با کنترل ادراک شده روی تخصیص زمان دارد، اما باورهای منفی به مواد برنامه درسی، توجه به کتاب درسی و ارزیابی ارتباط منفی با کنترل ادراک‌شده تخصیص زمان دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، باورهای منفی به سیاست تمرکز زدایی تأثیر منفی روی کنترل ادراک‌شده تخصیص زمان دارند، اما توجه به راهنمای معلم، باورهای مثبت در مورد مواد برنامه درسی و دانش محتوایی و پداگوژی معلمان تأثیری مثبت روی کنترل ادراک‌شده معلمان در تخصیص زمان دارند. همچنین نتایج پژوهش نشـــان داد که توجه معلمان به زمینه محلی، باورهای مثبت به مواد برنامه درسی، دانش محتوا و پداگوژی و همکاری برای تصمیم‌گیری برنامه درسی ارتباط مثبت با کنترل ادراک شده روی توالی دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، باورهای مثبت به مواد برنامه، دانش محتوا و پداگوژی و همکاری برای استفاده از برنامه درسی سه عامل تأثیرگذار روی کنترل ادراک‌شده در توالی واحدهاست. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش کیم (۲۰۰۴)، گیل و هافمن (۲۰۰۹)، چوی و لی (۲۰۰۸)، سان و چوی (۲۰۰۸) و شین (۲۰۰۹) مؤید آن است، می‌توان گفت هرچه باورهای مثبت معلمان درباره مواد برنامه درســـی، دانش معلمان و همکاری معلمان با همتایان بیشـــتر باشد، ادراک بیشتری بر کنترل برنامه‌های درســـی دارند. اعتقادات معلمان درباره مواد برنامه درســـی نقشـــی مؤثر در اســـتفاده از استانداردهای برنامه درسی دارد. گیل و هافمن (۲۰۰۹)، معتقدند که معلمان زمانی به مواد برنامه درسی وابسته

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

می‌شـــوند که مواد برنامه درســـی را به‌عنوان منابع خوبی برای تصمیم‌گیری در برنامه درسی در نظر بگیرند و تمایل داشته باشند تصمیمات برنامه درسی را بر اساس مسئولیتهای خود، نه بر مبنای محتویات مواد برنامه درسی، تعیین کنند. به‌عبارت‌دیگر، معلمان ممکن است فرض بر این داشته باشند که تناقضی میان وابستگی به مواد برنامه درسی و تصمیم‌گیری مستقل در مورد برنامه درسی نیست، اما آنها می‌توانند با ملاحظه مواد برنامه درسی کنترل بیشتری بر برنامه درسی داشته باشند.

دانش معلمان ارتباطی معنادار با ادراک آنها از کنترل برنامه درســـی دارد. به این معنی که دانش بیشـــتر در مورد تدریس (یعنی دانش محتوا و آموزشـــگری) به معلمان در تصمیمهای برنامه درســـی کمک می‌کند. جالب اینکه دانش معلمان در مورد نحوه استفاده از مواد برنامه درسی تأثیری بر کنترل معلمان بر برنامه‌های درسی ندارد. در تأیید این یافته کیم (۲۰۰۴) بیان کرد که معلمان به‌دلیل فقدان دانش محتوایی و آموزشگری مایل به تغییر یا اصلاح مطالب کتابهای درســـی نیســـتند. این نتایج به این معناســـت که دانش محتوایی و دانش‌آموزشـــگری معلمان نســـبت به دانش اســـتفاده از مواد برنامه‌درســـی برای تصمیم‌گیری درباره مواد و روش تدریس مفیدتر اســـت. یعنی برای تصمیم‌گیریهای برنامه درســـی معلمان به دانشی گسترده نیاز دارند نه صرفاً به دانش استفاده از مواد برنامه درسی.

همکاری با دیگر معلمان برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی ارتباطی معنادار با ادراک آنها از کنترل برنامه درســـی دارد، اما همکاری با معلمان همتا در اســـتفاده از برنامه درسی و ارتقای دانش معلمان تأثیری قابل‌توجه بر کنترل معلمان در زمینهٔ تصمیمهای برنامه درســـی ندارد و این نتیجه با برخی از مطالعات قبلی تأیید می‌شود. شـــین (۲۰۰۹) استدلال می‌کند که همکاری معلمان معمولاً به معلمان در تصمیمات مربوط به برنامه درسی کمک می‌کند، اما وقتی‌که معلمان در مورد اهداف همکاری اجماع ندارند ممکن است مانعی برای آنان شود.

در جمع‌بندی از نتایج می‌توان گفت، گســـترش سیاســـت تمرکززدایی در برنامه درسی و تشویق معلمان برای پذیرش مسئولیتهای بیشتر در تصمیم‌گیریهای برنامه درسی، با امعان‌نظر به موارد ذیل محقق خواهد شد:

- همان‌طور که نتایج نشـــان داد معلمان کنترل کمتری بر محتوا در مقایســـه با راهبردهای آموزشـــی، تخصیص زمان و توالی ادراک کردند. بنابراین، زمانی که سیاســـتگذاران معلمان را برای کنترل برنامه درسی تشویق می‌کنند، باید راهبردهای آموزشی یا تخصیص زمان بیشتر از محتوا مورد تأکید قرار گیرد.
- با توجه به اینکه توجه معلمان به مواد برنامه درسی (راهنمای برنامه درسی و راهنمای معلم) و زمینه دانش‌آموزان تأثیری مثبت بر ادراک معلمان از کنترل برنامه درسی (راهبرد آموزش و تخصیص زمان) دارد و از آنجایی که برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی به معلمان کمک می‌کند تا نیازهای دانش‌آموزان و ویژگیهای محلی را در نظر بگیرند (پیک، ۲۰۱۵)، لازم است معلمان را به توجه و استفاده بیشتر راهنماهای برنامه درسی فراخواند. بنابراین سیاستگذاران و مدیران به منظور تمرکززدایی در برنامه درسی، باید به ارائهٔ فرصتهای یادگیری به منظور آماده شدن معلمان برای استفاده از برنامه درسی مبتنی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

بر راهنمای برنامه درسی بپردازند.

- بـــا توجه به یافته پژوهش مبنی بر اینکه همکاری با معلمان همتا دانش معلمان را بهبود می‌بخشـــد، پیشنهاد می‌شـــود که فرصتهای آموزشی بســـیار برای معلمان به منظور افزایش دانش خود از طریق همکاری با همتایان فراهم شود. بنابراین سیاستگذاران می‌توانند برای معلمانی که می‌خواهند با دیگر معلمان همکاری کنند فضا و زمان فراهم کنند و مدیران مدرسه باید همکاری معلمان را از طریق حذف روندهای پیچیده ایجاد گروههای کوچک معلمان برای تدوین برنامه‌های فصلی افزایش دهند.
- با توجه به اینکه دانش معلمان در زمینه سیاســـت تمرکززدایی برنامه درســـی نقشـــی مؤثر در ادراک کنترل برنامه درســـی دارد، سیاســـتگذاران یا طراحان توســـعه‌حرفه‌ای باید فرصتهایی را فراهم کنند کـــه در آن معلمان مهارتهـــای خاص را در ارتباط بـــا عمل یاد بگیرند نه نمایی کلی از سیاســـتهای برنامه درسی. همان‌طور که سانگ[1] و همکاران (۲۰۰۴) اشاره کرده‌اند، معلمان کره‌ای فرصت کافی برای یادگیری در مورد چگونگی تدوین برنامه‌های درســـی ندارند (برای نمونه، طراحی وظایف یا فعالیتهای دانش‌آموزان) و پیشنهاد می‌کنند که متخصصان برنامه درسی در سطح منطقه باید این فرصتها را فراهم کنند. لازم است برنامه‌های توسعه‌حرفه‌ای مبتنی بر نیاز معلم و با طراحی مناسب بیشتری فراهم شود تا به معلم برای آماده‌سازی برای بازسازی و سازمان‌دهی مجدد مطالب استانداردهای برنامه درسی کمک شود و این به معلمان کمک می‌کند تا کنترل برنامه‌های درسی بیشتری داشته باشند (سانگ و همکاران؛ به نقل از پیک، ۲۰۱۵).
- سیاســـتگذاران به منظور اطمینان از اجرای واقعی سیاست در سطح مدارس نیاز دارند که افراد درگیر در نظارت بر اجرای سیاســـتها، ظرفیـــت مدارس و معلمان را در زمینهٔ نقش و میزان مشارکت‌شـــان در فرایندهای تصمیم‌گیری برنامه درسی مشخص کنند و در صورت نیاز مداخلات آموزشی و حمایتی لازم را ارائه دهند. به‌عنوان مثال، ادارات آموزش و پرورش اســـتانها باید به طور مرتب از مدارس بازدید کنند تا میزان آشـــنایی ذی‌نفعان و نقش آنها در سیاســـتهای آموزشی مشـــخص شود. علاوه بر این و به موازات سیاســـتهای برنامه درسی، لازم است دســـتورالعملهایی برای اجرا در سطح مدارس تدوین شوند و پشتیبانی لازم (در قالب آموزش، منابع و غیره) به مدارس ارائه شود. چنین راهنماییهایی باید به پرسش مهم مدارس بپردازد: الزامات تصمیم‌گیری برنامه درسی مؤثر و مطلوب در مدارس چیست؟ پرداختن به این پرسش در قالب راهنمایی برای مدارس به افراد متعهد در اجرای سیاستهای برنامه درسی کمک خواهد کرد تا انتظارات، مهارتها و منابع موردنیاز برای ایفای نقش را درک کنند.
- با توجه به اینکه در گذشـــته پژوهشـــهای اندکی در این حیطه انجام شده است، پیشنهاد می‌شود که پژوهشهای بیشتری مانند تکرار مطالعه حاضر در دورهٔ ابتدایی با همین روش و روش کیفی انجام شود.

1. Song

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

منابع

REFERENCES

جاویدی‌کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۶). الگوی برنامه‌درسی مذاکره‌ای، ره‌یافتی نو برای تمرکززدایی از آموزش متوسطه. *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی*، ۱(۴)، ۸۵-۱۰۲.

ســـیلور، جی. گالن؛ الکســـاندر، ویلیام ام. و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۸۰). *برنامه‌ریزی درســـی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. تهران: انتشارات سمت با مشارکت انتشارات آستان قدس رضوی.

شیربگی، ناصر؛ بلندهمتان، کیوان و تدین‌سنگانی، پروین. (۱۳۹۶). بررسی و مقایسه سطح استقلال کاری درک‌شده معلمان در مدارس. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹ (۲)، ۱۴۶-۱۷۲.

گویا، زهرا و قدکســـاز خسروشـــاهی، لیلا. (۱۳۸۶). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکـــز در ایران. *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی*، ۱(۴)، ۱۷-۲۸.

Behrman, J. R., Deolalikar, A. B., & Soon, L. Y. (2002). *Conceptual issues in the role of education decentralization in promoting effective schooling in Asian developing countries*. ERD working paper series No. 22, Asian Development Bank.

Bouck, E. C. (2008). Factors impacting the enactment of a functional curriculum in self-contained cross-categorical programs. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(3), 294-310.

Brady, L. (*1995*). *School* based *curriculum* development and the national *curriculum*: Can they coexist? *Curriculum and Teaching*, *10*(1), 47-54.

Brown, D. J. (1990). *Decentralization and school-based management*. Falmer Psychology Press.

Cheng, C. K. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education, 56*(3), 31-46.

Choi, J.-Y., & Lee, K.-J. (2008). The relationship between elementary teachers' beliefs and knowledge and their curriculum implementation in terms of depth of implementation: Focusing on implementation of performance assessment in social studies. *The Journal of Curriculum Studies, 26*(1), 103-126.

Coburn, C. E. (2001). Collective sense making about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*(2), 145-170.

Coenders, M., Lubbers, M., Scheepers, P., & Verkuyten, M. (2008). More than two decades of changing ethnic attitudes in the Netherlands. *Journal of Social Issues, 64*(2), 269-285.

Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.

Conley, S. (1991). Review of research on teacher participation in school decision making. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education*, (Vol. 17, pp. 225-266.). Washington DC: American Educational Research Association.

Doonelly, L. A., & Boone, W. J. (2007). Biology teachers' attitudes toward and use of Indiana's evolution standards. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(2), 236-257.

Dube, Z. (2016). *Curriculum decision-making in the selection of new subjects in schools: A qualitative study of the adoption of tourism as an elective in selected KwaZulu-Natal high schools.* (Doctoral dissertation). University of KwaZulu-Natal Durban, South Africa.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.

Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal, 26*(3), 403-421.

Gill, M. J., & Hoffman, B. (2009). Shared planning time: A novel context for studying teachers' discourse and beliefs about learning and instruction. *Teachers College Record, 111*(5), 1242-1273.

Kamugisha, D. J., & Mateng'e, F. J. (2014). Politics of curriculum making: A quandary to quality education in Tanzania?. *International Journal of Social Sciences and Entrepreneurship, 1*(9), 378-396.

Kim, J. W. (2004). Education reform policies and classroom teaching in South Korea. *International Studies in Sociology of Education, 14*(2), 125-146.

Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice, 31*(3), 191-197.

Klock, J. P. (2012). *Barriers and supports to curricular innovation*. (M.A. thesis). DePaul University, Chicago.

Kuhs, T., Porter, A., Floden, R., Freeman, D., Schmidt, W., & Schwille, J. (1985). Differences among teachers in their use of curriculum-embedded tests. *The Elementary School Journal, 86*(2), 141-154.

Läänemets, U., & Rüütmann, T. (2015). *Educational decision-making about curriculum development, environments and economics of education.* 2015 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON).

Lee, B. & Hong, H. J. (2008). A critical review of the structure of Korea's subject matters curriculum documents. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 27-58.

Marsh, J. A. (2007). *Democratic dilemmas: Joint work, education politics, and community*. Albany, NY: State University of New York Press.

Monfils, L. F., Firestone, W. A., Hicks, J. E., Martinez, A. C., Schorr, R. Y., & Camilli, G. (2004). Teaching to the test. In W. A. Firestone, R. Y. Schorr, & L. F. Monfils (Eds.), *The ambiguity of teaching to the test: Standards, assessment, and educational reform* (pp. 19-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nkyabonaki, J. (2013). The space of politics in Tanzania's curriculum. *Scholarly Journal of Scientific Research and Essays*, *2*(7), 109-117.

Paik, S. (2011). *Teachers' curriculum decision-making in the contexts of the decentralization of curriculum policy: The case of Korean middle school teachers.* (Doctoral dissertation). Michigan State University.

_____. (2015). Teachers' attention to curriculum materials and student contexts: The case of Korean middle school teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *24*(1), 235-246.

Remillard, J. T. (2015). Curriculum materials in mathematics education reform: A framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry, 29*(3), 315-342.

Samkange, W. (2012). Teacher involvement in decision-making: A case for school administration and management in Zimbabwe. *International Journal of Social Sciences & Education, 2*(2), 20-30.

Schorr, R. Y., Bulgar, S., Razze J. S., Monfils, L. F., & Firestone, W. A. (2004). Teaching mathematics and science. In W. A. Firestone, R. Y. Schorr, & L. F. Monfils (Eds.). *The ambiguity of teaching to the test: Standards, assessment, and educational reform* (pp. 37-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]

Seo, K.-H. (2009). Teachers' experiences of reconstructing national curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 27*(3), 159-189.

Shavelson, R. J., McDonnell, L. M., Oakes, J., Carey, N. B., & Picus, L. (1987). *Indicator systems for monitoring mathematics and science education.* Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Shin, K.-H. (2009). American teachers' autonomy in curriculum and its implications for Korean education. *The Journal of Curriculum Studies, 27*(3), 191-212.

Son, J., & Choi, J. (2008). Elementary school teachers' use of mathematics textbook: Cognitive demands and influential factors. *The Journal of Curriculum Studies, 26*(3), 155-189.

Sosniak, L. A., & Stodolsky, S. S. (1993). Teachers and textbooks: Materials use in four fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 93*(3), 249-275.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.1.7.5]